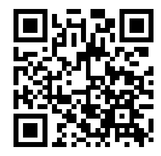






ISSN 0719-3092

Rev. nuestrAmérica, 2024, n.º 24, publicación continua, e13127314
Publicado en HTML, PDF y XML. Para citar utilice este enlace persistente https://nuestramerica.cl/ref:e13127314
Depositado en Zenodo: https://doi.org/10.5281/zenodo.13127314
Derechos de autor 2024: Milagros Elena Rodríguez
Derechos de publicación: Milagros Elena Rodríguez
Permisos de publicación no-exclusivos: Ediciones nuestrAmérica desde Abajo
Licencia: CC BY NC SA 4.0
Recibido: 3 de junio de 2024
Aceptado: 9 de agosto de 2024
Publicado: 14 de agosto de 2024

Rupturas a-significantes del currículo tradicional: re-ligajes en el aula mente – social - espíritu

Rupturas significativas do currículo tradicional: religações na sala de aula mente - social - espírito

A-significant breaks of the traditional curriculum: re-ligages in the mind - social - spirit classroom

Milagros Elena Rodríguez
Doctora en Patrimonio Cultural. Doctora en Innovaciones Educativas
Postdoctorada en las nuevas tendencias y corrientes integradoras de pensamiento y sus concreciones. Postdoctorada en Educación Matemática, Pensamiento y Religaje en la Transmodernidad. Postdoctora en Ciencias de la Educación
Universidad de Oriente
Cumaná, Venezuela
melenamate@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0002-0311-1705

Resumen: Como objetivo complejo de la pesquisa analizamos rupturas a-significantes del currículo tradicional como re-ligajes en el aula mente- social-espíritu. Investigamos formando rizomas, estructuras complejas rupturantes; en el proyecto decolonial planetario con el transparadigma complejo y transmetodologías, con el transmétodo la deconstrucción rizomática. Una vez que deconstruimos el currículo tradicional y sus desencuentros con la humanidad del ser humano; fuimos reconstruyendo consiguiendo algunas rupturas a-significantes tales como: romper a-significativamente con cualquier tipo de violencia epistémica que provoque el currículo, incluyendo la constante vigilancia y des-ligaje que avizore posibles opresiones del currículo que se va decolonizando; entre otras rupturas.

Palabras clave: rupturas; a-significantes; currículo; redes sociales; aula mente- social-espíritu.

Resumo: Como objetivo complexo da pesquisa, analisamos rupturas significativas do currículo tradicional como religações na sala de aula mente-social-espírito. Investigamos a formação de rizomas, estruturas rompedoras complexas; no projeto decolonial planetário com o transparadigma complexo e as transmetodologias, com o transmétodo, a desconstrução rizomática. Uma vez que desconstruímos o currículo tradicional e suas divergências com a humanidade do ser humano; Estávamos reconstruindo, conseguindo algumas rupturas a-significativas como: romper a-significativamente com qualquer tipo de violência epistêmica que o currículo provoca, incluindo a constante vigilância e desengajamento que prevê possíveis opressões do currículo que está sendo descolonizado; entre outras rupturas.

Palavras-chave: separações; a-significantes; currículo; redes sociais; sala de aula mente-social-espírito.



Abstract: As a complex objective of the research, we analyze significant ruptures of the traditional curriculum as re-linkages in the mind-social-spirit classroom. We investigate forming rhizomes, complex rupturing structures; in the planetary decolonial project with the complex transparadigm and transmethodologies, with the transmethod, rhizomatic deconstruction. Once we deconstruct the traditional curriculum and its disagreements with the humanity of human beings; We were reconstructing, achieving some a-significant ruptures such as: breaking a-significantly with any type of epistemic violence that the curriculum provokes, including the constant surveillance and disengagement that foresees possible oppressions of the curriculum that is being decolonized; among other ruptures.

Keywords: breakups; a-signifiers; curriculum; social networks; mind-social-spirit classroom.

Preámbulo. Necesidades urgentes como el aula mente social-espíritu en el currículo tradicional, múltiples emergencias en el sur global

Hablar de currículo en tiempo de colonialidad global del currículo, de la escuela, educación y maniqueísmo que deviene en múltiples emergencias en el sur global, los desmitificados del planeta, es atender las necesidades ineludibles hoy. En ello, formarse para educar es considerar los diferentes escenarios que pueden inferir en el ser humano, sus motivaciones, sus arrebatos y sus motivaciones. Mucho se ha dicho de la escuela como espacio físico donde se enseña; los actores convergen en necesidades, ejercicios de poder que pasan de la autoridad al autoritarismo en demasiadas ocasiones. Este ejercicio de biopoder del cuerpo tiene su competencia en las tecnologías en cualquier sentido; que no sólo innovan, crean nuevos espacios sino, que sin duda se unen los nuevos instrumentos de colonialidad global. Es de aclararse que desde el currículo decolonial se rompe con las religiones opresivas utilitas de la colonialidad, pero se re-liga a nuestra esencia unitiva de Dios desde la creación; y de la naturaleza como esencia nuestra.

Quiero recalcar que la figura de Dios no es declarada defendiendo las religiones opresivas, muy por el contrario, estas son la depravación utilita de Dios en el cristianismo. Rescato la aceptación de Dios como nuestro creador y Luz del mundo. Esa relacionalidad deconstruye las religiones opresivas usadas en la colonización y colonialidad global. Y nos mantiene alerta ante el desamor y la denigración de la naturaleza de la vida. Es Dios amor, grandeza y vida por siempre desde el sacrifico de Jesucristo en la cruz. Dios no con las figuras usadas en el oprobio de los pueblos, como lo son las religiones. Son muchos científicos cristianos que han tenido éxitos en sus creaciones, en las ciencias. Ciencias-teología deconstruidas al igual que la teología-filosofía decolonizadas de la opresión.

Por otro lado, la categoría *aula mente-social-espíritu* (Rodríguez 2022a), deviene de un des-ligaje y re-ligaje (Rodríguez 2019a) del aula mente social que es el espacio no físico del «*sujeto un espacio intersubjetivo complejo donde la incertidumbre y la sensibilidad cognitiva interactúan para que el sujeto aprenda*» (González 2017, 7), donde el sujeto aprende en todo momento, lugar y tiempo. Pero que aula mente-social-espíritu deviene de una re-ligaje del aula mente social para pensar en la *complejidad del ser humano: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios* (Rodríguez 2022b). ¿Qué es re-ligar? Sabemos que *el re-ligar es una práctica emergente del pensamiento filosófico transmoderno* (Rodríguez 2019a).

En ello, en la decolonialidad planetaria como proyecto de la transmodernidad, el ser humano se des-liga de los viejos vicios de la modernidad, en constante cambio para re-ligar a la liberación; en este caso ontoepistemológica del aprender; enseñar, en general de educarse; y en ello del estático currículo colonial, tradicionalista y atomista. Por ejemplo, los saberes ancestrales, legos, cotidianos, étnicos, que han sido oprimidos en los currículos esto es no legalizados, ahora acá los reconocemos de alta valía en al aula mente-social-espíritu y que en estos tipos de saberes se entrelazan y se nutren cuerpos, vidas, formas de ver, vislumbrar, leer y pensar, más allá de las políticas de encubrimiento silenciamiento, ideologización, normalización y clasificación, progreso y pueden redimirse en instrumentos como las redes sociales educativas.

Desde luego, la transmodernidad atiende con el prefijo *trans*, a la significancia Dulseniana en tanto:

> Ese más allá (*trans*) indica el punto de arranque desde la exterioridad de la modernidad, desde lo que la modernidad excluyó, negó, ignoró como insignificante, sinsentido, bárbaro, no cultural, alteridad opaca por desconocida; evaluada como salvaje, incivilizada, subdesarrollada, inferior, mero despotismo oriental, modo de producción asiático, etc. Diversos nombres puestos a lo no humano, a lo irrecuperable, a lo sin historia, a lo que se extinguirá ante el avance arrollador de la "civilización" occidental que se globaliza. (Dussel 1994, 222)

La transmodernidad con la decolonialidad planetaria deben volverse a la salvación de la vida en el planeta, esa vida es una complejidad es un concepto azaroso (Rodríguez 2023); más allá del medio ambiente mal llamado con una ecología caducada del postmodernismo-colonialidad hacia una ecosofía como arte de habitar en el planeta, en la que en palabra de Enrique Dussel la crisis de la naturaleza obliga a salir a la exterioridad a busca salidas salvaguardando con ello las víctimas de la colonialidad. La transmodernidad, sus estudiosos, los decoloniales pujantes que sigue las obras Dulseniana debe estar abiertos a las categorías constitutivas de la complejidad que se permean de recivilización «*sin eurocentrismos; que sea el centro todo el planeta-tierra, que sea el centro la salvación de la vida en todo sentido. Que sea el centro el vivir dignamente respetando cada civilización, cosmovisiones y maneras de existir con la consideración de todos*» (Rodríguez 2023, 10). Pero, en esta ineludible tarea: ¿Cómo interviene el currículo hoy? En medio de la colonialidad global que se permea con las tecnologías, entre ellas las redes sociales, ¿Qué papel juega el currículo hoy?

Responderemos algunas preguntas como estas en la pesquisa; regresando al aula mente-social-espíritu el ser humano entonces aprende en todo lugar tiempo, con su subjetividad, cotidianidad, saberes; enraizado en su cultura y en los medios donde se desenvuelve, donde las redes sociales tienen un espacio hoy en el ser humano que lo permean en su vida y le influyen notoriamente en su hacer. Pero dicho espacio no físico también se permea en la complejidad del ser humano. Vamos a regresar a los filósofos antiguos que sabían que la razón, la manera de aprender no sólo reside en la mente; sino en el alma y espíritu. ¿Cómo se adecua el currículo a estas necesidades?

El aula mente-social-espíritu está enraizada en la noosfera, que expresa la convergencia de mentes y de corazones dando origen a una unidad más alta y compleja. La Noosfera o noosfera, del griego *noos* (νόος), inteligencia, y *esfera* (σφαῖρα), es el vinculado de seres vivos proporcionados de inteligencia; en los orígenes de la humanidad; con el ser humano nació *la noósfera*: *esfera de las*

cosas del espíritu, por ello existimos en medio de riquezas culturales, tecnológicas y de todos medios que nos permean. «*Los mitos han tomado forma a partir de fantasmas formados por nuestros sueños e imaginaciones. Las ideas han tomado forma a partir de los símbolos y los pensamientos de nuestras inteligencias*» (Rodríguez 2022a, 6). Pero al reducir en la modernidad al ser humano a su aprendizaje sólo en la mente se obvia la complejidad y su manera en que aprende y se desenvuelve. Y se ha venido desviando la atención a la educación a sólo el espacio físico de las instituciones educativas; pero el espacio de aprendizaje es intersubjetivo, no físico y ateniente a toda la complejidad y manera de vivir del ser humano.

En tal sentido, el currículo no puede supeditarse a un ejercicio en los espacios físicos únicamente, de enseñanza y de posible aprendizaje solo en la escuela, las instituciones educativas; el mundo de las ideas es la vida misma, muy rica; «*del espíritu producidas por la mente humana en el seno de una cultura; y propone, asimismo, la constitución de la noología, una ciencia orientada al estudio de la autoorganización de los sistemas de ideas*» (Morín 1991, 111). Es así como el espacio no físico de aprendizaje con toda la complejidad del ser humano: *aula mente-social-espíritu se permea en la noosfera que está poblada de seres materialmente enraizados, pero de naturaleza espiritual* (Rodríguez 2022a).

El aula mente-social-espíritu se permea sin duda del avenimiento de las redes sociales, en pleno siglo tecnológico, del transhumanismo; del olvido del ser por el parecer, de los instrumentos de opresión sin invasión física, sin colonización, pero con profunda colonialidad en las mentes. ¿Qué son las redes sociales para el ser humano hoy? Los grupos sociales se definen.

> Como una pluralidad de individuos que se hallan en contacto los unos con los otros, que tienen en cuenta la existencia los unos de los otros y que tienen conciencia de cierto elemento común de importancia. Los grupos por tanto son un nivel de agregación superior a la interacción, ya que implican una mayor pertenencia en el tiempo y una mayor densidad de las relaciones sociales implicadas. (…) La densidad de las relaciones sociales es variable pero suele ser mayor que la de una simple interacción. (Uña y Martín 2009, 122)

Y es de clarificarse que cuando las redes sociales se interactúan mediantes redes tecnológicas la interacción se masifica en el tiempo, espacio y las culturas se manifiestan en variadas maneras de vivir y hacer. Y como nos convocan a pensar; desde la educación: ¿Es posible pensar en otra relación entre redes sociales, instituciones educativas, tiempos y currículos en vista de la evidencia del aula mente-social-espíritu? ¿Cómo vivir la escuela como un espacio-tiempo para el aprendizaje ante la entrada de las redes sociales que hoy forman parte de la vida de todos? ¿A qué peligros se asiste ante las redes sociales y los medios tecnológicos en cuanto a calidad, cantidad, eticidad, evaluación de los aprendizajes?

Estamos presentando la pesquisa más allá de una introducción reduccionista al basto problema, nos comenzamos imbricando en necesidades urgentes como el aula mente social-espíritu en el currículo tradicional, múltiples emergencias en el sur global. Estas emergencias se han venido manifestando, estudiando y permeando de evidencias coloniales. Por ejemplo: en *El currículo decolonial en la Educación Matemática Decolonial Transcompleja*: *deconstruido de la violencia*

epistémica curricular excluyente (Rodríguez 2021); en dicha obra se evidenciaba que entre las emergencias es en todo instante conectar la enseñanza y el aprendizaje con emociones auténticas, primordial para alejar a los discentes del aislamiento y el aburrimiento.

En tal sentido por ello, «*el docente debe ser portador del yo sí puedo en el yo sí puedo del educando; de la alegría por el mero disfrute de aprender fuera de las amarras de la evaluación y de la aprobación de un contenido*» (Rodríguez 2021, 10); pensamos entonces en *un currículo para enseñar y aprender, en todo momento y tiempo, con la complejidad del ser humano, y los avatares a los que se ve sometido; en medio de motivaciones del interactuar hoy*. Pero también que de repuesta a la urgente formación del ser humano para enfrentar los problemas que atentan contra su vida, y vivir en la incertidumbre en medio de un accionar en apenas archipiélagos de certeza en ese mar de incertidumbre, como afirma Edgar Morín.

Para ello, *como objetivo complejo de la pesquisa analizamos rupturas a-significantes del currículo tradicional con re-ligajes en el aula mente- social-espíritu*. En ello denotamos aún conceptos desconocidos o no explicitado hasta ahora como rupturas a-significantes, es que investigamos formando rizomas que estructuras complejas rupturantes; en el proyecto decolonial planetario con el transparadigma complejo y transmetodologías. Significancias que definimos enseguida formando el siguiente rizoma.

Transmetodología y transparadigma. La deconstrucción rizomática el transmétodo y la complejidad

Expeditamente salimos del reduccionismo y los métodos para investigar y cumplir con el objetivo de la pesquisa, se buscan una ruptura con el paradigma eurocéntrico del tiempo; del espacio físico de la escuela como único espacio donde se aprende; entre otras. Con la connotación de Enrique Dussel sobre el prefijo *trans*, el transparadigma complejo indica que salvaguardamos lo encubierto de la modernidad-postmodernidad-colonialidad, esto es lo complejo, al sujeto investigador y la complejidad de las categorías como: currículo, redes sociales, rupturas asignificantes, entre otras. Es que, en procesos debeladores encubiertos en discursos, prácticas, acciones y discursos impresos, para con esto descomponerlos, desarticularlos y re-ligarlos, desde una visión de hologramática, del todo y sus partes, de las partes y el todos en un mecanismo permanente de bucle recursivo (Morín 2005).

La transmetodología la presentamos con transmétodos decoloniales planetario-complejos, ¿Qué son los transmétodos? Vamos más allá de los métodos reduccionistas, no los desmitificamos, los deconstruimos, nos desligamos de su imposición y regularización del sujeto investigador, objetivándolo como objeto, «*los transmétodos ayudan a la salvaguarda del sentipensar, des-elitizar, re-ligar, des-ligar con las disciplinas, conjuncionándolas, indisciplinando las disciplinas; rompiendo sus fronteras fuera del pensamiento abismal que las separa*» (Rodríguez 2022c, 9-10).

Con la deconstrucción rizomática como transmétodo (Rodríguez 2019b) se ira a la exploración en la exterioridad de la modernidad-postmodernidad-colonialidad; el otro encubierto con el humanismo (Dussel 2001); dejando de lado el debate cualitativo-cuantitativo-sociocrítico en las

investigaciones reduccionistas se va como un proceso complejo y transdisciplinario de construcción y reconstrucción en la decolonialidad como planetaria (Rodríguez 2019b), evidenciado sus carencias en el proceso de liberación del currículo y lo que lo caracteriza.

En los rizomas que se forman con la deconstrucción rizomática continua la: *Deconstrucción. El currículo tradicional y la crisis en el sur global ante el avenimiento de las redes sociales; la reconstrucción*. *Rupturas a-significantes del currículo tradicional*: *Re-ligajes en el aula mente social-espíritu*, y luego las conclusiones inacabadas. En general investigaciones realizadas con la deconstrucción rizomática como transmétodo podemos conseguir en las variadas líneas de investigación de la autora en Rodríguez (2015, 2021, 2022a, 2023); entre otras; donde tocamos el currículo.

En la presente pesquisa podemos hablar de rupturas a-significantes en tanto entramamos en rizomas que son estructuras acéntricas, complejas ¿Qué son las rupturas a-significantes? En general, la palabra a-significante rompe con el significado anterior de la significancia para volverse sobre un nuevo significado, ¿Qué rupturas a-significantes daría Usted al currículo tradicional, en vista del avenimiento de las redes sociales? Entramamos en rizomas para que las rupturas a-significantes evidencien con sus propiedades que debemos romper a-significativamente con la concepción colonial del currículo ideológico, atomizante, institucionalizado; entre otras. Otra ruptura a-significante expedita de realizar es concebir que el estudiante aprender sólo desde la razón alojada en la mente; sino que, desde los antiguos pensadores, desde la concepción compleja del ser humano: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios, concebimos que todos los seres humanos son inteligentes y aprenden en con toda su complejidad.

Así los rizomas que formamos acá, y ya comenzamos con el anterior, son estructuras sin raíz que se rupturan para dar inclusiones; aun cuando los rizomas nacen en el postcolonialismo ellos son complejos y son de especial interés para el objetivo a cumplir, los rizomas son estructuras rupturantes a-significativamente, no cesa de imitar lo múltiple a partir de una unidad superior, de centro o de segmento (Deleuze y Guattari 2002, 21); en ello la determinación de romper con algunas características del currículo tradicional. En tal sentido declaramos las redes sociales en construcciones rizomáticas y de ella hablamos más adelante; pues pese a su complejidad pueden ser coloniales y nuevos instrumentos de opresión, esto es no siempre de liberación. Debemos alertar a la vigilancia epistemológica del conocer con ellas como instrumento.

Seguimos destejando la densa trama de los significados en la pesquisa, ¿Qué es la decolonialidad planetaria? Tenemos que tener presente que toda acción humana amaestrada a intencionalidades coloniales, por más que parezcan liberadoras o en contra del capitalismo o liberalismo, con ofertas de liberación; por más que eso sea así podemos estar cometiendo errores graves al unirnos a acciones colectivas excluyentes y opresivas. Los hechos acaecidos en las falsas decolonialidades en el planeta ya han dado cuenta, por eso expresa con la atención Walter Mignolo que la decolonialidad «*ya no es izquierda, sino otra cosa*: *es desprendimiento de la episteme política moderna, articulada como derecha, centro e izquierda; es apertura hacia otra cosa, en marcha, buscándose en la diferencia*» (Mignolo 2008, 255).

Seguimos entramando estos dos rizomas con el siguiente donde profundizamos la crisis en el currículo tradicional.

Deconstrucción. El currículo tradicional y la crisis en el sur global ante el avenimiento de las redes sociales

El currículo tradicional debe cambiar su paradigma, por uno complejo abierto no supeditado, ni definitivo; pero si bien fundamentado en lo que significa: educar y esa desmitificada valía de lo que es el ser humano; sin perder de vista las necesidades en la comunidad planetaria. Es que «*sustituir el paradigma de disyunción/reducción/unidimensionalización por un paradigma de distinción/conjunción que permita distinguir sin desarticular, asociar sin identificar o reducir*» (Morín 2007, 34); es estar alerta a las necesidades del ser humano, su cambiante aula mente-social-espíritu en medio de un planeta que clama por su salvación; y ella el ser humano debe redimirse. Esta es la primera ruptura a-significante que pasa en el currículo, de uno atomizado a uno complejo.

Pero no puedo como matemático olvidar el número más importante de la historia el número cero (0), por ello a la izquierda del número (1) como preeminencia natural del conteo, ante la apodíctica necesidad de decolonizar para ser pensador complejo, entramar y comprender la complejidad de la vida, debemos contar con la urgencia en la praxis de un currículo decolonial. Un currículo decolonial inclusivo; en el campo político-educativo la inclusión en educación no va a privilegiar saber o conocimiento alguno de alguna ciencia o cultura particular; sino a todos (Rodríguez 2021); pero ejercerá una vigilancia epistemológica ante el avenimiento de las redes sociales, lo que se comparte en internet, el plagio ante el desarrollo de la inteligencia artificial que cada día se perfecciona más, pero también de la banalización del conocer como vandalismo.

Por ello, lo que atente contra la naturaleza del conocer, del conocimiento-saber, de la vida el currículo decolonial incluyente debe estar alerta. Debemos reconocer de la historia que no toda banalización en el conocer llega al vandalismo, hace falta la mala intención, conducta antiética manifestada como plagio, daños y acosos directos a personas por no complacer interés oscuros; entonces la historia la banalización con vandalismo es indigna del humano ser; es la carencia de amor y bondad en el corazón a favor del despotismo y el autoritarismo que es el abuso de un supuesto poder.

Es imperativo en esa banalización hacia la eticidad compleja, urgente des-ligarse de los conceptos coloniales de raza, género, clase, y otros marcadores de diferencia humana jerárquica y naturalizada (Maldonado-Torres 2015), que asocia el docente con inteligencia que lo llevan a la exclusión a clasificar estudiantes de inteligentes o no. Debemos cuidar y vigilar la salvaguarda de la vida en toda su complejidad y cada ser humano esta permeado de inteligencia y capacidad para realizarse; y llegar a procesos metacognitivos profundos que deben ser avivados en la educación.

Las redes sociales por su dinamismo actividad, diversos medios de encuentro es propenso para el plagio y las desavenencias en la que es necesario desde una eticidad compleja permearse en el avenimiento de las tecnologías para que mediante evaluaciones dinámicas, innovadoras se ejerza

la evaluación de los aprendizajes fuera de lo que es el «*robo de ideas, textos, métodos, mecanismos, diseños y, en general, de todo aquello que puede ser considerado como propiedad intelectual académica ajena*» (Hernández 2016, 121).

Por otro lado, otro de los males del currículo colonial es separa el *mythos* y *logos*. La palabra griega *μῦθος*, que no es fácil de traducir se pudiera entender como cuento, relato y está relacionado con lo mítico, cultural costumbres y discernimiento sin aparente lógica científica que denominamos *mythos*; en tanto su opuesto logos de la palabra *λόγος, lógos*, que puede significar discurso, oración, cita, historia, estudio, palabra, cálculo, razón, inteligencia, pensamiento, sentido; proviene de la raíz de *λέγω, légō*, que significa yo digo, yo pongo en orden (Aguilera 2014).

Pero en ello al separar en topoi *mythos* y *logos* existe un peligro de denigrar la cultura, cotidianidad, saberes ancestrales, en general la vida particular de cada grupo étnico en la que las redes sociales pueden ser un punto de encuentro en medio de la diversidad cultural; con la que ahora saberes-conocimientos se legitima y los saberes coadyuvan a los conocimientos y esto en igual grado de importancia se permean. En esa convergencia la concordancia *mythos*-*logos* es posible. No olvidemos que en general los saberes se presentan en la disociación con los conocimientos de las disciplinas en el currículo tradicional, que se expresa en el tiempo llegando a una *la violencia epistémica*, «*esos saberes son conocidos y utilizados, pero no reconocidos como productos de quienes los forjan y como parte de un sistema de pensamiento más amplio y complejo*» (Pérez 2019, 88).

Ahondemos en la violencia epistémica promovida por el currículo tradicional en su colonialidad, que puede corregir el riesgo de ser colonizados en las redes sociales por mutaciones de los nuevos instrumentos de colonialidad de la educación. A diferencia de la violencia epistémica devenida de la exclusión.

> La violencia epistémica tiene un poder mucho más penetrante, ya que (…) se produce previamente al debate sobre el reconocimiento y la representación (…). Casi en un juego de palabras, ya que podríamos decir que la característica de la violencia epistémica es que no 'ex-cluye', para lo cual es necesario primero 'in-cluir', sino que 'pre-cluye': acalla, silencia, invisibiliza antes de que se produzca el debate sobre la inclusión. (Savransky 2011, 117)

De esta manera la violencia epistémica en el currículo colonial ya bien clasificando los seres humanos entre inteligentes o no; y no es casualidad que entre negros y blancos, afrodecendientes, y en general saberes y personas de la exclusión de la modernidad-postmodernidad-colonialidad están en esa brecha de violencia. Pero que ahora, se une otra brecha que saltar, que sobre pasar que es los miles de seres humanos que no poseen acceso a las tecnologías, en franjas de miseria y otros designados a ya no tener derecho a la educación, clasificados y designados en la injusticia en el planeta.

Por otro lado, las redes sociales permean la naturaleza del aula mente-social-espíritu, el espacio no físico donde el estudiante aprende en todo momento y tiempo en medio de un intercambio y diversidad cultural que lo permea A través de las redes sociales educativas los usuarios, esto es los estudiantes, comparten ideas, conocimientos sobre una determinada disciplina, muestran sus

trabajos y plantean preguntas que les garantizan una atención más individualizada, por lo que discente ahora mantiene un papel activo en su aprendizaje; ya el docente no es estático, definitivo, dueño del conocimiento, impositivo en el hacer y debe ahora redefinir su formación para compaginar con la autonomía del discente.

Así, así el docente debe des-ligarse de sus viejas prácticas para re-ligar y saber cómo incluir las redes sociales en las prácticas diarias, que son innovadoras; pero que debe alertar los peligros de promover saberes que denigran por ejemplo la virtud, eticidad y respeto por la vía, la dignidad humana, entre otras. Es importante discernir: ¿si comparamos antes con el ahora en que los estudiantes estaban más formados profundamente? Si la respuesta es que era antes, entonces nos preguntamos: ¿Cómo no estar mejor formados si tenemos a la disposición todo medio tecnológico para consultar? Claro está donde la brecha educativa y los medios no llega, entonces ¿Qué hacer al respecto?

Ante la presencia de un currículo que requiere de la educación escolar, institucionalizada, ideológica y que requiere de la educación presencial, a distancia pero regularizada; y siendo que el espacio ni físico donde el estudiante aprende, desde el aula mente –social-espíritu, el ser humano puede pensar convenientemente en una «*dinámica global/local/global requiere de conceptos capaces de globalizar comprensivamente la visión unidimensional del proceso de globalización a través de su conexión con la historia del devenir humano y su escala actual en relación con el devenir de la Tierra*» (Morín y Kern 1993, 191). Con esto podemos concluir a priori que el currículo está en serios problemas para lograr una educación de calidad hace mucho tiempo. Pero que las redes sociales, las tecnologías le evidencian aún más sus fallas, sus faltas, ante la costura colonial, la ideología y la globalización.

Vamos a reconstruir de acuerdo con la deconstrucción rizomática, entramadamente con lo que venimos deviniendo. Romperemos los rizomas y enlazamos en algo nuevo revitalizado.

Reconstrucción. Rupturas a-significantes del currículo tradicional: Re-ligajes en el aula mente-social-espíritu

En la reconstrucción a un currículo decolonial rupturamos para romper a-significativamente con cualquier tipo de violencia epistémica que provoque el currículo, incluyendo la constante vigilancia y des-ligaje que avizore posibles opresiones del currículo que se va decolonizando. Pues también en lo que hemos explicitado las redes sociales educativas, y todos los medios tecnológicos pueden ser una manera de violencia epistémica; y de colonialidad en general, del devaneo, de la falta de profundización; de un impedimento al aprender metacognitivamente profundo sino advertimos la subversión a la que debe asistir el currículo tradicional. Donde el un binomio poder/saber particular (Foucault 2005) haga mella en la condición humana de las personas.

Es perentorio romper con la imposición de los epistemes coloniales de los currículos, del conocimiento, las ideologías de turno, el pacifismo y conformidad del docente, lo que enseña, como lo enseña y como se lo impone así mismo como recetas, por ende a sus discentes. Los conocimientos devinientes de Occidente y el Norte son los que hasta ahora establecen los

parámetros de quién es un sujeto inteligible y quién no (Spivak 1988). No es casualidad que él no inteligible, es el que pertenece a las civilizaciones colonizadas, luego en la colonialidad con instrumentos nuevos de opresión.

Avizoramos una decolonialidad en la manera que los currículos conciben escuetamente al ser humano. Lo separado de la naturaleza y de Dios como creador. Desde luego, nos desligamos y rompemos a-significativamente con el uso de la figura de Dios en religiones voladoras de la vida, instaladas en la invasión a este lado del planeta y otros países para buscar mediante imágenes la resignación y el conformismo por ser encubierto, masacrado, minimizado. Dios con nosotros en la intuición cosmoteándrica de Raimón Panikkar regresa a la comprensión de Dios como creador, como parte constitutiva de nuestro ser y creación. No nacemos aislados sin raíz. Jesucristo es la raíz comprendida en nuestra semejanza, y su sacrifico por salvarnos del pecado y su resurrección marca un antes y después. Hecho hombre Jesucristo el hijo de Dios muestra su compasión y amor; que bien le hace falta a la humanidad como transcendencia a ser enseñable desde la educación. Entonces *desde el currículo decolonial se rompe con las religiones opresivas utilitas de la colonialidad, pero se re-liga a nuestra esencia unitiva de Dios desde la creación. Pensando en la necesidad de conformación de un ser humano solidario, con alta eticidad compleja, lleno de amor por cualquier forma de vida, que en su es todo el planeta.*

Así mismo, comprender desde la educación el arte de habitar en el planeta como condición ecosófica de sabiduría nos permea de nuestra unión a la naturaleza; Dios acomoda la tierra para alimentarnos de ella, cobijarnos y en ella vivir en constante comprensión, felicidad y respeto. Los currículos deben romper esa condición estática, irrespetuosa de la famosa conquista de la naturaleza, en una Educación Ambiental caducada, llena de colonialidad en la que se sacrifica un río de donde se alimentan los aborígenes a favor de la explotación de minerales. Bajo la consideración compleja de la relación: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu como la esencia del ser humano es nomotético pensar que aportes fundamentales de lo que hace y aprende debe esta superditados, desde la particularidad del miramiento complejo del ser humano; debe estar superditado a esos cinco aspectos de la tetra que no se disgregan, no se desunen (Rodríguez 2021).

Por otro lado, de la urgencia pandemia-encierro; se delinea sin duda: *el reto de educar en tiempos de la digitalización de la vida: hacia una pedagogía de las relaciones entre cuerpo, texto y tecnología* (Riveros 2020); pero ello no significa que las redes sociales y en general las tecnologías son el currículo, y lo representan y pretendidamente se abandonan la formación docente a lo que las tecnologías prediguen. No, es urgente pensar en todos estos medios tecnológicos como lo que son: instrumentos ineludibles de aprendizaje del aula mente-social-espíritu en donde el estudiante bien dirigido en apreciables vigilancias a las desventajas e información que muchas veces desinforma y ese reto es del currículo para no caer en nuevas y poderosas violencias epistémicas de la colonialidad global.

Sin duda, el currículo nunca debió tener condiciones a priores, reduccionistas y definitivas; pues siempre en el reduccionismo, desde el origen de la humanidad estamos constituidos de una complejidad ineludible, que no necesita ser reconocida para existir; sino que desde la educación es sabio saber y ponerlo en el contexto y la praxis de que «*hay que aprender a enfrentar la*

incertidumbre puesto que vivimos una época cambiante donde los valores son ambivalentes, donde todo está ligado. Es por eso que la educación del futuro debe volver sobre las incertidumbres ligadas al conocimiento» (Morín 2005, 79).

En las rupturas asignificantes con la colonialidad del currículo, por ende de la educación sus didácticas y los actores del proceso, en el adoctrinamiento en el aula mente-social-espíritu que desde las comunidades se sienten minimizado a empoderarse de su valía urge concientizar que «el currículo decolonial debe promover en la enseñanza estrategias complejas y transdisciplinares para el desarrollo de la investigación transmetódica» (Rodríguez 2021, 11). La investigación decolonial debe ser esencia del currículo, de la educación. *Una prioridad que no debe supeditarse a los viejos métodos coloniales; se debe romper con ello, des-ligarse, re-construir, anidad los métodos a escenarios complejos del objeto que se investiga*. Por ejemplo, docente-estudiante debe estar formado para alertar las taras coloniales, falsas, reduccionistas y superficiales que se propagan con las tecnologías; que no pueden sustituir al ser humano.

Por ejemplo, en la matemática desde luego tener programas graficadores, que calculan y construyen resoluciones es maravillosos; pero para comprobar los resultados que los estudiantes de manera manual puedan realizar; GeoGebra como programa matemático es excelente; pero se pierde el estudiante del desarrollo metacognitivo profundo al dejar todo a la tecnología. No pueden generarse currículos para graduar ingenieros que no conocen de cálculo, pues las tecnologías los resuelven. En ello hay intricado en el aprendizaje profundo necesario de profundizar.

Y es cierto que en medio de las tecnologías ellas deben ser motivadoras en el aprendizaje y forman parte del espacio intersubjetivo donde el estudiante aprende su aula mente- social-espíritu; que es única y particular para cada ser humano; nada más en el sentipensar y en sus procesos dialógicos esta la diferencia; aunado a puntos en comunes. Mientras que las instituciones educativas como espacio físico es el aula que considera el currículo que es donde se aprende, en una tradicionalidad, errada desde sus orígenes, y caducada hoy.

El currículo actual debe enfrentarse a la frialdad, sin esencia solidaria, sin amor, desprovista de aprecio como son las redes sociales y los medios tecnológicos y medios de comunicación; pero medios para manifestar tales afectos; per en si medios que no abrazan, e insólitamente las personas necesitan el medio para enviar u te quiero e incapaces en muchos casos de abrazar. Pero ello, debe romper con las posturas que si no se tiene en medio tecnológico no es posible aprender efectivamente. En ello, se debe tener cuidado en no desaprovechar las ventajas de las tecnologías, el estudiante es de esta era, a lo mejor el docente le cueste más, pero debe aprender de ellas a des-ligarse de sus opresivas páginas amarillas dictaminadoras de cualquier conocimiento-saber. En general en el currículo «*se propone desmantelar dichas problemáticas, avanza en la construcción de nuevos horizontes epistemológicos, metodológicos, políticos y educativos*» (Ocampo 2018, 43).

En ello debemos romper asignificativamente con lo que separa en el currículo tradicional con el *mythos* y *logos* en vista de que con ello saberes y conocimientos concuerdan en una decolonialidad planetaria, aceptando la complejidad que circundan ambos conceptos, promoviendo topoi que devengan en la complejidad del conocer: abstracto-concreto, teoría-practica, ciencias-culturas,

Occidente-Sur, mujeres-hombres, entre otros que dignifiquen los saberes encubiertos por la modernidad-postmodernidad-colonialidad. Entre ellos los saberes legos, ancestrales, en general. Para colocarlos a dialogar en igual condiciones con las ciencias; para ello debemos romper con la condición de que las ciencias tienen la verdad única. Los saberes ancestrales en particular permiten un aprendizaje con toda la complejidad del ser humano que venimos defendiendo; en donde la razón no sólo se aloja en la mente; sino en el lama y espíritu; regresando a los filósofos antiguos como Heráclito; el denominado Oscuro de la humanidad.

En ello conformar grupos transdisciplinares con las redes sociales educativas que interrelaciones los conocimientos-saberes y coadyuven a romper las fronteras entre las disciplinas de manera decolonial; pues si se mantiene la exclusión de algún saber seguiremos elitizando la transdisciplinariedad a ejercicios no siempre decoloniales en el currículo; se develan saberes, pero se siguen considerando inferiores.

En lo que sigue concluimos en una tarea titánica donde se sientan pisos para un trabajo colaborativo en la transformación del currículo hoy; siempre atendiendo a las rupturas a-significantes que promovemos, atendiendo el aula mente-social-espíritu en que cada estudiante aprende en todo lugar y tiempo con toda la complejidad de su ser: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios.

Conclusiones inconclusas. Seguimos con las rupturas a-significantes del currículo tradicional

Como objetivo complejo de la pesquisa hemos analizado rupturas a-significantes del currículo tradicional como re-ligajes en el aula mente- social-espíritu. Investigamos formando rizomas, estructuras complejas rupturantes; en el proyecto decolonial planetario con el transparadigma complejo y transmetodologías, con el transmétodo la deconstrucción rizomática que nos ha permitido permearnos desde la deconstrucción del currículo colonial hacia la reconstrucción del currículo decolonial; en la que es indispensable pensar en el aula mente-social-espíritu; como el espacio intersubjetivo no físico del ser humano que le permite aprender en todo lugar y tiempo, con toda su complejidad: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu. Para ello hemos devenido en sentires y la participación activa de la autora de la pesquisa como víctima de la formación en un currículo colonia, pero ahora agente de cambio en la liberación ontoepistemológica del conocer, de la formación de currículos ideológicos alineados a la modernidad-postmodernidad-colonialidad.

Para concluir inconclusamente vamos a rupturar los rizomas desde el inicial para dar algunos indicios de respuestas a las preguntas iniciales; siempre pensando que las redes sociales educativas son sólo instrumentos; pero poderosos en atención al aula mente-social-espíritu hoy de cada estudiante; por lo tanto lugares no físicos las redes sociales educativas privilegiados por los discentes; pero en alertas permanentes a la vigilancia epistemológica del conocer; no como devaneo, sino en profundidad para alcanzar la deseada reforma del pensamiento con procesos metacognitivos profundos del pensar; que alerte a posibles alineaciones.

Nos preguntamos ¿Cómo interviene el currículo hoy? El currículo hoy se permea de variadas maneras de dominación muchas veces sentado y asentado en hombros de gigantes; por ejemplo, en el Sur, se usan el legado de Paulo Freire para hablar de que el currículo promueve una educación liberadora. O en Venezuela también con Simón Rodríguez, Prieto Figuera y tanto ejemplares ejemplos dignos que si se llevarán a cabo tuviéramos formación de primera. Pero lejos de ello, son sólo nombre asentados en estatutos pues de liberador escasea la educación y se sigue promoviendo la colonialidad con nuevos instrumentos para mantener la ideología de turno, que ha mutado en instrumentos opresivos para al fin legalizar su ilegalidad ante la vida, el respeto al ser humano, su dignifica y valía. Del cuidado de la naturaleza, por ejemplo, adolecen en políticas falsas, antidemocráticas; tantas veces fascistas. Esta realidad se extiende en el sur global, los desmitificados de la vida.

En medio de la colonialidad global que se permea con las tecnologías, entre ellas las redes sociales, ¿Qué papel juega el currículo hoy? El papel del currículo tradicional esta caducado, enajenado, lleno de violencia epistémico en todo sentido; y tantas veces alienado a las tecnologías promoviendo el no hacer en el discente a favor del hacer del instrumento. Esta realidad la podemos seguir estudiando y regresarnos a la crisis y emergerán nuevos brotes en los rizomas que llevamos en construcción. Con esta pregunta mostramos como se investiga rizomáticamente, que es un asunto filosófico de alto nivel cuando la decolonialidad planetaria-complejidad le quita las vendas de lo supuestamente inclusivo; cuando sólo es de nombre pues la superioridad sigue imperando en todo sentido.

Cuando dijimos que vamos a regresar a los filósofos antiguos que sabían que la razón la manera de aprender no sólo reside en la mente; sino en el alma y espíritu; filósofos como Heráclito en la complejidad de la vida, que ha heredado Raimón Panikkar y Edgar Morín en la teoría de la complejidad. Hemos preguntado: ¿Cómo se adecua el currículo a estas necesidades? Las respuestas han sido todas suscritas a como el estudiante aprende de manera particular en su aula mente-social-espíritu; el espacio intersubjetivo no físico donde el discente aprende en todo lugar y tiempo; con toda su complejidad y hacer de vida particular en su región; en convergencia con las redes sociales educativas en un compartir en medio de la diversidad cultural.

Hemos mostrado que sí es posible pensar en otra relación entre redes sociales, instituciones educativas, tiempos y currículos en vista de la evidencia del aula mente-social-espíritu; y que para ello hace falta una formación cónsona del docente; los instrumentos y la esencia compleja del ser humano; en ello las rupturas a-significativas de la violencia epistémica que promueve el currículo tradicional es esencial. Nos hemos preguntado: ¿Cómo vivir la escuela como un espacio-tiempo para el aprendizaje ante la entrada de las redes sociales que hoy forman parte de la vida de todos? Redefiniendo la escuela ya no sólo el lugar físico sino extendiendo y comprendiendo como el discente puede aprender.

Nos preguntamos: ¿A qué peligros se asiste ante las redes sociales y los medios tecnológicos en cuanto a calidad, cantidad, eticidad, evaluación de los aprendizajes? Hemos dicho que hace falta vigilancias epistemológicas de alto nivel para proveer los peligros, y que, entre ellos, la no profundización por el menos hacer ahora a favor de más hacer los medios tecnológicos; lleva a

que el estudiante esté a gusto con el medio que le gusta pero que este aprendiendo menos a pensar, por lo tanto, más propenso a ideologizarse o colonizarse. Son temas de delicado cuidado a seguir estudiando, investigando profundizando en las líneas de pesquisa donde se ubica esta investigación no metódica, decolonial, rizomática y sentipensante siempre; estas son: *Educación Decolonial Planetaria - transepistemologías complejas; transdidáctica transdisciplinaria de las ciencias y desarrollo complejo; Transmetodologías complejas y los transmétodos decoloniales planetarios-complejos y Decolonialidad planetaria-complejidad en re-ligaje*.

Agradecimientos: Gracias Dios amado por tu sabiduría que me permea en tus caminos de amor que labras para mí, Trinidad perfecta te amo. Contigo lo tengo, nunca olvidemos que en la educación la urgente praxis de des-ligarse de los viejos ropajes coloniales y re-ligar a la enseñanza de la parábola de nuestro Señor: «*Nadie pone un remiendo de tela nueva en un vestido viejo, porque entonces el remiendo {al encogerse} tira de él, lo nuevo de lo viejo, y se produce una rotura peor. Y nadie echa vino nuevo en odres viejos, porque entonces el vino romperá el odre, y se pierde el vino {y también} los odres; sino que {se echa} vino nuevo en odres nuevos*» (Marcos 2 21-22)[1]. E insistió en esta parábola que deviene con esa herencia que debemos des-ligar para re-ligar en la decolonialidad planetaria y es base de los transmétodos decoloniales planetario-complejos. Con tu amor es posible Dios amado.

Referencias

Aguilera, Sebastiana. 2014. «Dios, logos y fuego en Heráclito». *Byzantion Nea Hellás*, n.º 33: 1-27. https://byzantion.uchile.cl/index.php/RBNH/article/view/34925

Dussel, Enrique. 1994. *1492 el encubrimiento del Otro*: *hacia el origen de mito de la Modernidad*. La Paz: Ediciones Plural Editores.

Dussel, Enrique. 2001. *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Descleé de Broouwer.

Deleuze, Guilles y Félix Guattari. 2002. *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.

Foucault, Michel. 2005. *The Hermeneutics of the Subject*. New York: Palgrave McMillan.

González, Juan. 2017. *Aula mente social. Pensamiento transcomplejo*. Barranquilla: Universidad Autónoma del Caribe.

Hernández, Islas. 2016. «El plagio académico en la investigación científica. Consideraciones desde la óptica del investigador de alto nivel». *Perfiles educativos* 38, n.º 153: 120-35, https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982016000300120&script=sci_abstract.

[1] Sociedades Bíblicas Unidas. 1960. *Santa Biblia*. Caracas. Versión Reina-Valera.

Maldonado-Torres, Nelson. 2015. «Transdisciplinariedad y decolonialidad». *Quaderna*, n.º 3: 1-10. http://quaderna.org/?p=418.

Mignolo, Walter. 2008. «La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso». *Tabula Rasa*, n.º 8: 243-82. https://www.revistatabularasa.org/numero08/la-opcion-de-colonial-desprendimiento-y-apertura-un-manifiesto-y-un-caso/

Morín, Edgar. 1991. *El Método IV. Las ideas*. Madrid: Cátedra.

Morín, Edgar. 2001. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

Morín, Edgar. 2005. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morín, Edgar y Annie Kern. 1993. *Tierra Patria*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Ocampo, Aldo. 2018. *La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias*. Santiago de Chile: Ediciones CELE.

Pérez, Moira. 2019. «Violencia epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. El Lugar sin límites». *Revista de Estudios y Políticas de Género* 1, n.º 1: 81-98, 2019. http://revistas.untref.edu.ar/index.php/ellugar/article/view/288.

Rivero, Hernán. 2020. «El reto de educar en tiempos de la digitalización de la vida: hacia una pedagogía de las relaciones entre cuerpo, texto y tecnología». *Revista Boletín REDIPE* 9, n.º 4: 90–113. https://doi.org/10.36260/rbr.v9i4.951.

Rodríguez, Milagros Elena. 2017. «Currículum, educación y cultura en la formación docente del siglo XXI desde la complejidad». *Educación y Humanismo* 19, n.º 33: 425–40. https://doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2654.

Rodríguez, Milagros Elena. 2019a. «Re-ligar como práctica emergente del pensamiento filosófico transmoderno». *Orinoco. Pensamiento y Praxis*, n.º 11: 13-34. https://doi.org/10.5281/zenodo.3709212.

Rodríguez, Milagros Elena. 2019b. «Deconstrucción: un transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad». *Sinergias educativas* 4, n.º 2: 43-58. https://doi.org/10.31876/s.e.v4i1.35.

Rodríguez, Milagros Elena. 2021. «El currículo decolonial en la Educación Matemática Decolonial Transcompleja: deconstruido de la violencia epistémica curricular excluyente». *Revista Espaço do Currículo* 14, n.º 2: 1-15. https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.52718.

Rodríguez, Milagros Elena. 2022a. «El aula mente social en la educación matemática decolonial transcompleja». *Revista Hipótese* 8: e022001. https://doi.org/10.47519/eiaerh.v8.2022.ID8.

Rodríguez, Milagros Elena. 2022b. «Transepistemes de la concepción compleja del ser humano: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios». *PerCursos* 23, n.º 53: 157–79. https://doi.org/10.5965/1984724623532022157.

Rodríguez, Milagros Elena. 2022c. «Transepistemologías de los conocimientos-saberes emergentes con los transmétodos de indagación». *Diálogos Sobre Educación*, n.º 25: 1-14. https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1136.

Rodríguez, Milagros Elena. 2023. «Falacias en las concepciones como tiempos continuos y disjuntos en los proyectos modernistas-postmodernistas-coloniales, transmodernistas». *Utopía y Praxis Latinoamericana* 28, n.º 100: e7531500. https://doi.org/10.5281/zenodo.7531500.

Spivak, Gayatri. 1988. «Can the subaltern speak?». En *Marxism and the Interpretation of Culture*, editado por Cary Nelson y Lawrence Grossberg. Macmillan Education: Basingstoke.

Savransky, Martín. 2011. «Ciudadanía, violencia epistémica y subjetividad». *Revista CIDOB d'afers internacionals*, n.º 95: 113-23. https://raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/view/245377.

Uña, Octavio y Antonio Martín. 2009. *Introducción a la sociología*. Madrid: Universitas.

Biodata

Milagros Elena Rodríguez: cristiana, venezolana. Doctora en Innovaciones Educativas. Doctora en Patrimonio Cultural. Postdoctorada en las nuevas tendencias y corrientes integradoras de pensamiento y sus concreciones. Postdoctorada en Educación Matemática, Pensamiento y Religaje en la Transmodernidad. Postdoctorada en Ciencias de la Educación. Magister Scientiaurum en Matemáticas. Licenciada en Matemática. Docente Investigadora titular a dedicación exclusiva de la Universidad de Oriente, Departamento de Matemáticas. Tutor externo en Multidiversidad Mundo Real Edgar Morín, México. Miembro del Instituto Científico Francisco de Miranda, Budapest, Hungría. Más de 250 investigaciones publicaciones en revistas científicas arbitradas, nacionales e internacionales indexadas de alto impacto. Más de 30 libros y capítulos publicados. Árbitro y miembro editorial de revistas nacionales e internacionales, tallerista. Editora invitada. Conferencista e innovadora internacional. Homenajeada en *Entretextos* 16, n.º 30 (2022). Líneas de investigación: 1) educación-transepistemologías transcomplejas, 2) economía-administración-gestión- y finanzas transcomplejas, 3) análisis de regresión y variables Dummy, 4) matemática-cotidianidad-y pedagogía integral, 5)transdidáctica transdisciplinaria de las ciencias y desarrollo complejo, 6) Educación Patrimonial Transcompleja, 7) Educación Matemática Decolonial Transcompleja, 8) transepistemologías de los conocimientos-saberes y transmetodologías transcomplejas, 9) Paulo Freire: el andariego de la utopía en las transmetodologías, 10) Decolonialidad planetaria-complejidad en re-ligaje.